

Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial	Título
Aboites, Hugo - Autor/a	Autor(es)
Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero	En:
Buenos Aires	Lugar
CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales	Editorial/Editor
2003	Fecha
	Colección
Empresarios; Privatizacion; Modernizacion; Politica Educativa; Educacion; Enseñanza Superior; Estado; Educacion Superior; Mexico;	Temas
Capítulo de Libro	Tipo de documento
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109020224/4Aboites.pdf	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial

Hugo Aboites*

En México, como en otros países latinoamericanos, se cumplen veinte años del inicio de toda una nueva época de la educación superior. El cambio arranca desde mediados de los '80 con la modificación del pacto que sustentaba el proyecto de nación y de educación vigente durante casi un siglo y su sustitución por una nueva propuesta de nación y de proyecto educativo. El proyecto nacionalista, revolucionario, que reivindicaba la educación como parte del patrimonio social y como derecho de las clases mayoritarias, cede ahora el paso a un nuevo acuerdo, nuevos actores y a un nuevo discurso sobre la educación.

Un nuevo pacto para la educación superior

Se trata de un discurso cuyos ejes son calidad, evaluación, eficiencia, productividad, pertinencia y excelencia, y que refleja, más que una preocupación y búsqueda del mejoramiento educativo, el cambio radical en la orientación y en las bases sociales que sustentan el proyecto de Educación Superior. Se trata de un nuevo pacto que incluye hasta acuerdos firmados, y que toma el lugar del acuerdo anterior. La definición del rumbo de la Educación Superior ya no surge de un proyecto de nación que concebía a la educación como parte central del patrimonio social y sustento sólido del desarrollo, sino de las necesidades empresariales

* Doctor en Educación. Profesor/Investigador del Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

más crudas en el marco de un proyecto de inserción en la economía globalizada. De la conducción enmarcada en la autonomía y una cierta democracia interna en las instituciones se pasa ahora a un proyecto de funcionarios y empresarios junto con sectores académicos clave. Este nuevo acuerdo (Aboites: 2001[a], 2001[b]), se puede presentar, de manera resumida, en tres grandes rubros.

1. El Estado acuerda con los grandes dirigentes del sector educativo privado y empresarios nacionales y extranjeros, en primer lugar, la reducción de la participación del sector público en la educación y la redefinición de su papel para dedicarse primordialmente a funciones y áreas estratégicas. En concreto, el Estado reduce el financiamiento a las instituciones públicas, propicia el crecimiento de la educación privada y se convierte en impulsor de una estructura de certificación de la calidad que regule ese crecimiento. Por otro lado, se ocupa de áreas educativas que serían poco redituables para la educación privada pero que siguen siendo indispensables para el desarrollo del país. Estas áreas estratégicas van desde el financiamiento especial a algunas de las universidades públicas más importantes, hasta el impulso a la educación técnica a nivel medio superior y superior. También de carácter estratégico son los programas selectivos de financiamiento para instituciones, laboratorios, carreras profesionales y dependencias consideradas de primera importancia. El apoyo al surgimiento de las estructuras y centros de evaluación, la creación de todo un nuevo subsistema de universidades tecnológicas y de los programas de carreras “cortas” en las universidades tradicionales (Técnico Superior Universitario y de Profesional Asociado), la creación de toda una nueva generación de escuelas técnicas de nivel medio superior y los programas de financiamiento público por concurso como el PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado) y FOMES (Fondo de Modernización de la Educación Superior), ejemplifican esta parte del acuerdo a cargo del Estado.
2. Una segunda parte del acuerdo consiste en que el Estado admite la participación directa del sector educativo privado y de los empresarios nacionales y extranjeros en la conducción de la educación superior pública. Esta forma de co-conducción empresarial-gubernamental se plantea en todos los niveles de la educación superior, desde instituciones concretas (como ocurre con el Consejo Directivo de las Universidades Tecnológicas) hasta en el ámbito nacional (empresarios en la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior, CONPES), pasando por el impulso a las vinculaciones universidad-empresa nacional y extranjera, los convenios de formación de personal de las empresas, el uso de laboratorios y personal universitarios en proyectos para la industria, y el surgimiento de instancias parainstitucionales (fundaciones universitarias). El acuerdo también incluye la docencia universitaria a cargo de personal de empresas en universidades, la participación de académicos en las corporaciones industriales y la integración de los empleadores como parte de los jurados de los exámenes profesionales. Se impulsa

también que sean directamente los empresarios quienes participen en el diseño de los planes y programas de estudio y en la determinación de los criterios y exámenes para la admisión a la educación media superior y superior públicas, a través de mecanismos y exámenes de selección como los que diseña un organismo privado, el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (Ceneval).

3. Un tercer rubro del acuerdo implica proceder a una completa reorientación “empresarial” del proceso educativo superior en las universidades públicas. Esto es algo que incluye desde la adopción del criterio de “pertinencia” en las carreras y estudios profesionales (es decir, énfasis en las competencias laborales), hasta un cambio radical del “tono” institucional, con la introducción de valores como la competencia, la homogeneidad y la retribución monetaria (*merit pay*) como elementos claves del mejoramiento académico. Ello se traduce en la competencia entre académicos por alcanzar los estímulos económicos, la competencia entre estudiantes por alcanzar algunas de las becas o premios, y una definición única y básica del conocimiento indispensable y necesario en cada profesión.

Para el Estado y para la clase política gobernante, los tres componentes de este acuerdo representan la posibilidad de desembarazarse –por lo menos en parte– de un gasto social que es visto como un voluminoso lastre en una etapa de adelgazamiento del Estado y de saneamiento de las finanzas públicas. En México, el gasto educativo equivale en términos gruesos a casi el 25% del presupuesto federal.

Para el sector privado educativo nacional y extranjero, este acuerdo representa la posibilidad ahora concreta de acceso a un segmento del mercado educativo que era antes monopolio del Estado educador, gracias a la apertura comercial de la educación mediante el Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Por otra parte, para los empresarios nacionales y extranjeros significa la posibilidad de acceder con un costo muy bajo a la infraestructura y a los servicios del personal de investigación de la universidad pública, y, mediante su intervención directa e indirecta en la conducción de las universidades, convertir a estas instituciones en el semillero de una nueva fuerza de trabajo imbuida de los valores empresariales, competitiva, eficiente y seleccionada a lo largo de toda su formación.

Nuevos actores y políticas

Un acuerdo dotado de la amplitud y profundidad como el arriba descrito no es sólo una redefinición o ‘ajuste’ de políticas educativas, es sobre todo una profunda transformación del Estado en el ámbito de la educación y, dada la gran importancia que esta tiene en el balance de fuerzas sociales, del Estado en general. Paradójicamente, todo esto ocurre, sin que existan cambios legales específicos

que los sustenten, como una reforma por la vía de los hechos. Así, aparecen ahora en primera fila, aunque sin el sustento formal del Congreso, protagonistas de la educación que hasta hace relativamente poco habían actuado sólo a través de la mediada y no siempre exacta representación que de sus intereses hacían políticos y burócratas. Su presencia cada vez más directa y, por tanto, políticamente más poderosa, representa una presión inédita en la historia reciente de la educación mexicana, sobre las políticas educativas y sobre el Estado mismo. Este pierde un tanto importante de su capacidad de mediar y generar consensos sociales amplios en torno a la marcha de la educación, sobre todo cuando, como se intenta mostrar en este escrito, genera un proyecto sumamente contradictorio, incapaz de alcanzar metas tan elementales, como las de calidad y ampliación que reivindican como motivo de su presencia estos nuevos actores de la educación.

Acuerdos anteriores, como el de 1980 que estableció la autonomía universitaria a nivel constitucional (Art. 3º) y reconoció (pero también acotó) a los sindicatos universitarios de académicos y demás personal universitario, no sólo pasaron rigurosamente por el trámite de cambios legales ante el Congreso de la Unión, sino que reforzaron la definición de que los actores fundamentales de la educación superior debían seguir siendo las burocracias universitarias y gubernamentales. Mantuvieron así los acuerdos de fondo sobre la educación superior que caracterizan la definición del Estado durante la primera mitad del siglo XX. El reconocimiento legal de los trabajadores universitarios en los años '80, resultado del explosivo crecimiento en el número e influencia nacional de los sindicatos de académicos y trabajadores administrativos y manuales durante la década previa, fue un evento que podía haber sido aprovechado para configurar formalmente un nuevo actor en la educación superior y habría significado la incorporación de un actor clave en el desarrollo futuro de la educación. Sin embargo, más allá de reconocer formalmente su existencia no se le permitió una participación significativa en el rumbo de la educación superior. Tampoco los estudiantes, que ya desde los años '20, década de la primera autonomía, habían conseguido espacios importantes en la marcha de las instituciones y que tuvieron una fuerte presencia en el movimiento estudiantil de 1968, fueron admitidos a un nivel directo y nacional de conducción de la educación superior.

Por eso es tan importante que en el caso del empresariado sí ocurra un rompimiento de fondo con aquella definición previa de Estado, a pesar de que ni siquiera constituye un participante directo del proceso educativo a nivel superior. Yendo aún más lejos, el nuevo acuerdo que se construye en los años '90 contradice incluso la idea misma de autonomía universitaria, al crear un Sistema Nacional de Educación Superior de carácter público-privado e incorporar como actores a nivel nacional y en muchos casos a nivel institucional al empresariado. La alianza de las burocracias gubernamentales con el empresariado constituye un cambio trascendental de definición que, además, está teniendo la capacidad de subordinar y desplazar a las burocracias institucionales. Los programas de financiamiento condicionados a la realización de cambios específicos, han hecho que las bu-

rocracias institucionales cedan en parte importante el ámbito de relativa independencia que les daba anteriormente la autonomía.

Últimamente, además, las directivas institucionales no han tenido inconveniente en subordinarse de manera corporativa a la dirección gubernamental-empresarial, ni en dar su aval expreso a la voluminosa y detallada agenda que traduce a políticas educativas concretas y a plan de gobierno las partes centrales del nuevo pacto Estado-empresarios¹. Así, en noviembre de 1999, en medio de la huelga estudiantil más larga de la historia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) generada por los cambios universitarios con orientación empresarial, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) aprueba el documento *La Educación Superior hacia el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo* (2000), que define el itinerario a recorrer por la educación superior mexicana durante la primera parte del nuevo siglo, hasta el año 2020. Es un documento que constituye una verdadera carta de rendición no sólo de las burocracias universitarias, sino de la idea de que la universidad pública siga siendo el protagonista fundamental de la educación superior del país, margina completamente a los sindicatos universitarios y se mueve en un marco muy diferente al de derechos y proyecto de Nación que alentó fuertes corrientes dentro de la educación universitaria. Las necesidades empresariales (competencias laborales), los desafíos de la competitividad internacional se vuelven ahora las referencias fundamentales.

En ese texto se establece, por ejemplo, “que todas las IES (Instituciones de Educación Superior), principalmente las públicas, deberán establecer límites a la matrícula escolarizada” (ANUIES, 2000: 198. Nuestra cursiva). Allí mismo se consolida la idea de un Sistema de Educación Superior (sin el adjetivo de “pública”) que trata de manera indiferenciada a las instituciones públicas y privadas, con lo que se apunta claramente a que el reparto de los recursos del Estado sea también indiferenciado². Se incorpora también la idea de una coordinación única para el Sistema de Educación Superior, a cargo de funcionarios de gobierno, rectores de universidades públicas y rectores de universidades privadas y representantes empresariales (ANUIES, 2000: 251; se acepta la vinculación universidad-empresa; el fortalecimiento de las estructuras de evaluación restrictiva; se abre paso al aumento de colegiaturas a los estudiantes y se les plantean nuevos requisitos y, tal vez lo más importante, se establece como la visión oficial de la universidad mexicana aquella que se deriva del horizonte de la globalización y la competitividad internacional.

Aunque ha transcurrido apenas poco más de una década desde el inicio de este fundamental cambio de curso en la educación superior mexicana, ya es posible distinguir con toda claridad una serie de rasgos muy sólidos que muestran el significado concreto que ya está teniendo este nuevo proyecto. En concreto, el nuevo acuerdo respecto de la educación superior mexicana está generando contradicciones sumamente importantes, que cuestionan de fondo la eficacia y validez de semejante pacto.

Las principales contradicciones

El acuerdo empresarial-gubernamental impide que la educación superior responda a las necesidades de ampliación de matrícula y número de egresados que tiene la sociedad

La restricción de la acción educativa del Estado y el traspaso de esa responsabilidad al sector educativo comercial han venido creando un estancamiento estructural de la educación superior en México.

La educación superior creció a una tasa del 250% durante la década de los '70. Este puede parecer un crecimiento desmedido, pero no lo es si se tiene en cuenta que en esa época México era un país con una población total de más de cincuenta millones pero prácticamente carente de educación superior: en 1970 la matrícula de licenciatura era de menos de un cuarto de millón de estudiantes, y la llamada "masificación incontrolada" apenas significó llegar a menos de tres cuartos de millón (731,2 mil) (ANUIES, 2000: 228). Es decir, un crecimiento apenas suficiente como para sentar las bases de un sistema de educación superior amplio y capaz de responder a las necesidades sociales, políticas y de desarrollo de México en un nuevo contexto mundial. Sin embargo, apenas iniciado este arranque, a principios de los '80 y como una manera de comenzar a dismantelar el anterior acuerdo, el Estado decidió retirar drásticamente su apoyo a la educación superior pública y con esto frenar abruptamente el desarrollo de la educación superior en general en el país³. De 1980 a 1985 "la tasa de crecimiento fue de 5,6% anual y en la segunda mitad de la década descendió a 2,1%, es decir, se empató con el crecimiento demográfico de la demanda potencial" de la educación superior (Rodríguez, 1995: 35). De tal manera que, como puede verse en el Cuadro 1, el ritmo de crecimiento de 250% de la educación pública durante la década de los '70 cayó a 40,8% en los '80 y, todavía peor, a 23,5% en los '90.

Cuadro 1

Evolución real de la Educación Superior en México a nivel de Licenciatura 1970-2000 (en miles) (opción restrictiva)

	A Pública		B Privada		A+B Total	
1970	180,2		28,7		208,9	
1980	632,3	(250,9%)	98,8	(244,3%)	731,1	(250,0%)
1990	890,4	(40,8%)	187,8	(90,1%)	1078,2	(47,5%)
2000	1100,0	(23,5%)	459,0	(144,4%)	1559,0	(44,6%)

No incluye Escuelas Normales. Los porcentajes entre paréntesis representan el incremento dentro de cada columna o modalidad (pública/privada/global) respecto de la década inmediata anterior. Los datos (ANUIES, 1999: 227) cubren hasta el año 1999; las cifras del 2000 se estiman a partir del desarrollo anterior.

Este planteamiento expresa claramente la decisión de Estado de no convertir a la educación superior en uno de los ejes fundamentales del desarrollo social y económico del país. No al menos si lo entendemos en el sentido de la creación de una base amplia y diversificada del conocimiento a nivel nacional y materializada en numerosos egresados. Es una decisión que ahora cumple ya veinte años pero que, además, se pretende que dure por lo menos otras dos décadas. En efecto, la propuesta de desarrollo hacia el 2020 significa un ritmo de expansión como el de los '80, es decir, de alrededor del 40% cada diez años⁴. Estos cuarenta años de restricción, sin embargo, no se reconocen como tales porque, se insiste, la educación superior es algo que corresponde a la sociedad toda (eufemismo por educación privada). La educación comercial, sin embargo, en sus primeros veinte años de expansión demostró claramente su incapacidad para reemplazar la responsabilidad del Estado en la educación superior. Como se ve en el Cuadro 1, en veinte años esta modalidad apenas logró aumentar en 360,2 miles el número de lugares.

¿Qué habría ocurrido si no se hubiera decidido restringir la matrícula en la educación superior pública a principios de los '80? ¿Cuál sería la situación actual y las perspectivas para el futuro? Es decir, ¿qué habría pasado si se hubiera optado por mantener un modesto dinamismo de crecimiento que permitiera contar con un sistema moderno de educación superior, que los reducidos niveles de matrícula de décadas previas?. Para esto, por cierto, no se requería mantener tasas de crecimiento de 250% cada diez años como en los '70, sino que habría bastado un más modesto 150%. Tasa que, además, es exactamente la misma que caracterizó el desarrollo de la educación privada durante los '90 y cuya expansión ciertamente no ha provocado el desgarre de vestiduras que, en el caso de la educación pública, todavía hoy suscita lo ocurrido en los años '70.

De haberse tomado el camino de continuar de manera moderada la expansión de la educación superior, hoy, al comienzo del siglo veintiuno, México sería un país con un amplio sustrato de una población joven y en edad productiva dotada de conocimientos superiores. Es sabido que esto tiene un impacto directísimo en la salud, las expectativas de educación, ingreso y madurez política de la población actual y en las siguientes generaciones, y es hoy una de las condiciones indispensables para la búsqueda de alternativas soberanas de desarrollo en el nuevo contexto mundial. El Cuadro 2 muestra cuál sería ese escenario, incluyendo el crecimiento explosivo de la educación privada.

Cuadro 2

***Evolución hipotética de la Educación Superior a nivel de Licenciatura
(en miles) (opción de crecimiento de la ES pública)***

	A Pública		B Privada		A+B Total	
1970	180,2		28,7		208,9	
1980	632,3	(250,9%)	98,8	(244,3%)	731,1	(250%)
1990	1580,8	(150%)	187,8	(90,1%)	1768,6	(141,9%)
2000	3951,9	(150%)	459,0	(144,4%)	4410,9	(44,6%)

No incluye Normales. Los porcentajes entre paréntesis muestran el crecimiento de cada modalidad en la década inmediata anterior. En la educación privada no se plantea crecimiento hipotético alguno: se muestran las cifras y proporciones reales de crecimiento según aparecen en el Cuadro 1. Los datos-bases para las estimaciones son los mismos que los utilizados para el Cuadro 1 (ANUIES, 1999: 227).

Como puede verse en el Cuadro 2, hoy el país no tendría 1,6 millones de matrícula en licenciatura, sino 4,4 millones. Esta cifra representa una cobertura del 44,8% del segmento de edad correspondiente (actualmente la cobertura es apenas superior al 17%). De no haberse extinguido su dinamismo inicial, la educación pública podría haber generado casi un millón y medio más de espacios en dos décadas, en claro contraste con el pobre resultado que significa el aumento realmente alcanzado, que fue de menos de medio millón (467,7 mil) en el número de lugares disponibles.

La decisión tomada a principios de los '80 significó que millones de jóvenes no tuvieran acceso a la educación superior pero, sobre todo, significó la creación de un déficit ahora extremadamente difícil de remontar en el número de egresados. Si en 1990 el número total de graduados de nivel licenciatura en la educación superior en México era de 2,2 millones (7,4 de la población adulta) (Muñoz y Suárez Zozaya, 1995: 18), en 1994 ese número había aumentado a 2,8 millones, es decir, 7,9% de la población adulta (24-64 años) (ANUIES, 2000: 219, 228). Si se hubiera optado por continuar durante los '80 y los '90, así sea de manera modesta, con el dinamismo de expansión que venía de los '70, se puede estimar que el número total de egresados para el año 2000 habría sido substancialmente mayor, de alrededor de 6,2 millones⁵. Esto habría representado casi el 15% de la población adulta (14,9 por ciento) con educación superior⁶. Y con esto México estaría ahora en los niveles de Australia y Canadá en lo que respecta a adultos con educación superior, y no a medio camino, como se muestra en el Cuadro 3⁷.

Cuadro 3

***Población adulta (25-64 años) con educación universitaria
y de tercer nivel no universitaria (en porcentajes)***

	Educación Universitaria	Educación Técnica de Tercer Nivel (no Universitario)	TOTAL
Australia	13,0	10,0	23,0
Canadá	17,0	29,0	46,0
Estados U.	24,0	8,0	32,0
México	7,9	---	7,9
Turquía	7,0	---	7,0

Fuente: OECD (1996: 35). El dato de México (que no aparecía originalmente en el cuadro) se obtuvo de las fuentes antes señaladas en el texto. En 1994 México apenas iniciaba un programa de formación técnica de tercer nivel (Universidades Tecnológicas).

Por otro lado, hay datos suficientes para pensar que tampoco a futuro la educación privada podría reemplazar el papel del Estado respecto de la educación superior. Hacer descansar en la educación privada la expansión de la educación superior es una estrategia que olvida el hecho de que la educación pública gratuita tiene una enorme población potencial y que la expansión de la educación privada –por vigorosa que sea en este momento– está fuertemente limitada por la aguda desigualdad y por los bajos ingresos de las familias a nivel nacional. Según Boltvinik (2001: 38), el decil más alto en ingresos de la población mexicana, con 10 millones de habitantes y poco más de 2 millones de hogares, concentra el 46,8% del ingreso nacional. Esto significa que los 1,1 millones de jóvenes que pertenecen a las familias de este estrato no tienen dificultades para pagar el costo de la educación privada, pues quienes allí se ubican tienen un ingreso promedio de casi noventa mil pesos mexicanos mensuales, equivalentes a poco más de 9 mil dólares estadounidenses (9,25 pesos por 1 dólar).

Cuadro 4

Ingresos por deciles (estimados al año 2002)

Deciles	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Ingresos globales en cada decil (miles de millones de pesos)	53	101	141	170	215	289	338	433	663	2113
Ingreso promedio de cada familia por decil (en miles de pesos)	2,0	4,2	5,9	7,0	9,0	12,0	14,0	18,0	27,6	88,0

Fuente: Boltvinik (2001: 38). Cifras en pesos mexicanos. La población total de México (Censo 2000) se contabilizó en 97 millones. Por tanto, en el año 2002 es posible estimar que cada decil comprende alrededor de 10 millones de habitantes.

Un nivel tan alto de ingresos como el del decil X, sin embargo, no se repite en los restantes. Como se puede observar, ya entre el decil X y el IX se percibe una brusca caída en los ingresos, misma que se acentúa aún más respecto de los restantes. Aún en el noveno decil, a pesar de que cuenta con ingresos importantes, sólo la parte de las familias que está por encima del ingreso promedio de ese segmento es capaz de afrontar el gasto que representa el acceso a la educación privada⁸. Esto significa una cifra de poco más de medio millón de jóvenes. Si a estos se les suma el millón cien mil del decil X, esto representa una clientela potencial de aproximadamente un millón 650 mil para la educación privada. Esta cifra puede ser menor porque en las estimaciones anteriores se asume que todas las personas de estos deciles irán a la educación superior. De cualquier manera es una cifra que no va a aumentar significativamente en el futuro, si se tiene en cuenta el estancamiento demográfico en que ha entrado el país⁹ y las tendencias a una mayor polarización del ingreso y a un mayor crecimiento de la población con menores recursos.

De tal manera que se puede decir que, si la educación privada continúa con un aumento similar al de los últimos años (alrededor del 150%), en aproximadamente doce años habrá agotado su matrícula potencial. Para esas fechas la educación pública a nivel licenciatura, suponiendo que lograra alcanzar el ritmo de 40% implícito en la propuesta oficial, apenas habrá alcanzado un nivel de matrícula superior a 1.500 millones, y la población total en la educación superior sumará, junto con el millón 650 mil de las instituciones privadas, poco más de tres millones. Habrá así 3,2 millones inscritos en la educación superior para el 2010-2012, cifra equivalente a una cobertura de alrededor del 30% de la población en ese segmento de edad. Esto simple y llanamente significa que dentro de una década el país estará alcanzando en promedio una cobertura que será todavía inferior a la que ya hoy existe en la Ciudad de México¹⁰ y en la zona urbana de la ciudad de Guadalajara.

Se habrá llegado, además, a una situación de estancamiento: la educación privada ya no podrá crecer más, y la pública, habiendo sido cuidadosamente estructurada para crecer sólo de manera restringida, difícilmente podrá generar un nuevo dinamismo de crecimiento en la matrícula¹¹. Será una situación peor que la actual, porque se habrán perdido otros diez años más de oportunidades de ampliar sustancialmente la matrícula en la educación superior. Diez años más tarde, en el 2020, la situación será todavía peor.

Ya desde ahora es posible llegar a la misma conclusión que será patente en el 2020: para realmente hacer crecer el sistema de educación superior de un país, se necesita una contribución decisiva y sustancial por parte del Estado. Una que converja con el dinamismo institucional y sobre todo social de impulso al crecimiento de este nivel educativo¹². Porque la decisión de los últimos gobiernos de retirar al Estado del centro de gravedad y dinamismo de la educación superior se enfrenta ahora a un resultado inesperado: en lugar de crecer la aceptación y demanda

por una educación cada vez más restringida (y por eso, se supone, de mejor calidad), lo que ha ocurrido es que su imagen social y desde dentro de las propias instituciones se deteriora crecientemente. Una posible explicación es precisamente porque la restricción la ha despojado de su valor como patrimonio social y la ha convertido en algo no sólo lejano e inalcanzable sino ajeno a grades conjuntos de la población. Muchos jóvenes ya no le dan siquiera sentido a llegar a ella.

El nuevo pacto de privatización de la educación superior no contribuye al mejoramiento de la educación superior mexicana

La estrategia empresarial-estatal de privatizar la matrícula no genera una dinámica de mejoramiento de la educación superior mexicana sino que, por el contrario, establece condiciones tales que apuntan al creciente deterioro de la calidad de este nivel educativo.

En realidad, sólo instituciones privadas con colegiaturas extremadamente altas son capaces de impartir una docencia que reúna condiciones elementales para una calidad siquiera comparable con la que desde hace años mantienen las instituciones públicas que gozan del mayor apoyo del Estado. Y aún entre las instituciones privadas que cobran montos altos, son contadas las que tienen una buena proporción de maestros de tiempo completo y salarios y condiciones laborales aceptables. La gran mayoría carece de bibliotecas dignas de ese nombre, recursos y materiales educativos, laboratorios, centros de investigación, programas de difusión y de servicio.

Muchas han sido más bien caracterizadas como “universidades garage” (en el sentido de un anexo de una residencia privada), calificativo que refleja las condiciones primarias en que operan. Como lo reconoce el Programa Nacional de Educación del nuevo gobierno, por un lado se han desarrollado instituciones que tienen logros significativos y han alcanzado un amplio prestigio social, y por el otro han surgido numerosas instituciones pequeñas cuya calidad ha sido objeto de cuestionamientos a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años por mejorar los requisitos y procedimientos para el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) por los gobiernos federal y estatales (SEP, 2001: 195).

No se toman, sin embargo, medidas concretas orientadas a remediar la situación. Al contrario: gracias precisamente al importante poder que para el sector educativo privado ha significado el nuevo acuerdo gubernamental-empresarial sobre la educación superior y el crecimiento en la matrícula, este sector está ahora con capacidad de presionar como nunca antes para que se simplifiquen los trámites y para que los requisitos de calidad de las escuelas particulares se vuelvan aún menos exigentes. Mencionaremos tres elementos estructurales de la nueva educación superior que apuntan precisamente al deterioro de la calidad.

- Para empezar, el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE) (2000: 19ss) que menciona el Programa Nacional establece criterios de calidad sumamente cuestionables, que implican además un trato privilegiado a las instituciones privadas en detrimento de las públicas. Un ejemplo de lo anterior es el hecho de que expresamente se les señala a las instituciones privadas que para impartir una gran mayoría de las carreras profesionales no están obligadas a contar con un solo profesor de tiempo completo dedicado a la docencia. En otras carreras sólo se les plantea como obligación que entre 7% y 12% de los cursos –es decir uno de cada diez– debe ser impartido por un académico de tiempo completo¹³. Debe tenerse en cuenta que aún antes de la existencia de estos criterios, ya estaba claramente consolidada la tendencia hacia una progresiva reducción en la proporción del número de académicos de tiempo completo en la educación privada. Los nuevos criterios institucionalizan ese progresivo empobrecimiento del ambiente académico¹⁴. El RVOE ofrece otros muchos ejemplos de esta laxitud, pero aquí vale la pena mencionar sólo dos más: permite a las instituciones privadas ostentar el título de “Universidad” si ofrecen “por lo menos cinco planes de estudio de licenciatura (...) en tres distintas áreas del conocimiento” (RVOE, 2000: 26) y, en lo que toca al grado mínimo académico que deben tener los profesores de las instituciones privadas, establece requerimientos más favorables para estas últimas que los que se exigen a los profesores de las públicas (perfil deseable del Profesor Promep)¹⁵.
- Por otro lado, una vez cumplidos los requisitos y obtenido el RVOE, se plantea que las instituciones privadas (y públicas) estén sujetas a una evaluación posterior de su desempeño de carácter privado. Ahora, lo que se construye como estrategia de evaluación y acreditación para asegurar que la educación privada (y pública) se desarrolle en el marco de ciertos niveles mínimos de calidad es la creación de un mercado de certificadores privados autorizados, a su vez, por un organismo privado-cúpula creado por el Estado. Se trata del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), que ha sido designada por la Secretaría de Educación Pública como la “instancia facultada por el gobierno federal (...) para formalizar el reconocimiento de organismos cuyo fin sea acreditar programas académicos que se impartan en las instituciones de educación superior públicas y particulares de los Estados Unidos Mexicanos” (COPAES, 2001). Como en los mercados financieros, las instituciones y sus diferentes programas de estudio podrán escoger ser evaluadas por aquellas certificadoras que consideren convenientes y más afamadas, a fin de ostentar el grado otorgado como aliciente para la atracción de clientes (estudiantes e inversionistas en investigación). Previsiblemente, las certificadoras escogerán indicadores de calidad con base en criterios de cuestionable relevancia y, lo más importante, con criterios que no necesariamente tengan como prioridad el bienestar público y social amplio, sino al grado de eficiencia, por ejemplo, de determinada institución para co-

locar a sus egresados en determinados circuitos de empleo y ejercicio profesional. Es decir, la cuestión de la calidad de la educación superior deja de ser una cuestión de Estado para convertirse en algo eminentemente privado y cuya regulación, en los hechos, queda en manos de un mercado de acreditadores también privados (ANUIES, 2000: 188).

- Se ha creado una estructura privatizada para la selección de los estudiantes y para la evaluación de los egresados basada en mecanismos y exámenes de selección de dudosa validez académica y que, además, tienen fuertes rasgos discriminatorios contra las mujeres y los estudiantes de menores ingresos. En concreto, se ha encargado al Centro para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (Ceneval), una entidad privada impulsada por el gobierno federal, el diseño y operación de procedimientos de exámenes de selección y evaluación para el egreso de los niveles superiores. Estos exámenes pueden ser adquiridos por cualquier institución del país, pero las públicas reciben fuertes presiones gubernamentales para utilizarlos. Si se hace un análisis de cuáles son los criterios e indicadores concretos para evaluar y seleccionar a los estudiantes, se podrá ver que más que profundizar en los aspectos sustanciales de la formación (trabajo en equipo, capacidad de análisis, comprensión de las disciplinas, investigación, planteamiento y resolución de problemas, capacidad para adquirir y generar conocimiento, recuperación y uso de información, etc.) los instrumentos de evaluación centran su atención en cuestiones superficiales y trivializan el conocimiento. Se trata de exámenes de 128 preguntas de opción múltiple (para el ingreso) o de 300 preguntas (para el egreso de una carrera profesional), instrumentos útiles para detectar si el estudiante puede identificar una información entre cinco posibles opciones¹⁶. La cuestionable calidad de estos exámenes y el hecho de que se les haya dado una importancia desmesurada (determinan quién puede pasar a la educación superior y quién puede egresar de la universidad como “profesional de calidad”) es algo que repercute negativamente en el proceso educativo, porque sus temas y manera de abordar el conocimiento se convierten en el polo de referencia de los estudios pre-universitarios y profesionales. Esta distorsión se exacerba cuando se utilizan los resultados para determinar qué escuelas recibirán recursos extraordinarios. Por otro lado, la utilización de estos instrumentos ha resultado en que en todas las 32 entidades federativas del país las mujeres obtienen puntajes más bajos que los hombres en los exámenes para el ingreso a la educación superior, lo que reduce sus probabilidades de ser admitidas. Igual diferencia ocurre en los exámenes de egreso: las mujeres no obtienen puntajes mayores que los hombres salvo en carreras como Enfermería y Medicina Veterinaria para Perros y Gatos (Ceneval, 1997: 49-50; 98-99). También ocurre algo semejante en la relación entre puntaje y nivel socioeconómico de la familia del estudiante: a medida que bajan los ingresos familiares disminuye también el número de aciertos en este tipo de

instrumentos (Ceneval, 1997: 49-50; 98-99). Así, por una parte, es debatible si realmente se trata de un mecanismo de evaluación que contribuye a elevar la calidad de la educación cuando, por otro lado, los datos muestran que exacerba los mecanismos ya existentes de diferenciación social.

La privatización de la educación superior y de sus mecanismos de salvaguarda de la calidad académica ciertamente no apunta a un mejoramiento importante y generalizado de la calidad de la educación superior mexicana.

El nuevo acuerdo sobre la educación superior genera fuertes tendencias hacia una nueva y bizarra centralización

Ya no es la centralización burocrática y corporativa del antiguo ministerio de educación pública, la SEP mexicana creada en 1921 y que desde entonces centralizó hasta el más mínimo detalle de la vida educativa del país. Se trata de una nueva combinación empresarial-gubernamental que mezcla los rasgos más problemáticos de ambos mundos. Por una parte, la verticalidad y falta de sensibilidad de los sectores empresariales y educativos privados más conservadores, y, por la otra, el viejo anquilosamiento burocrático de la centralización federal. Centralización que, por cierto, se coloca en contra de las fuertes tendencias a revalorizar las opciones productivas distintas que hay en el país, la pluralidad cultural, el más de medio centenar de etnias, la diversidad de opciones políticas que ya gobiernan en distintos estados de la República, y las dinámicas de reapropiación del proceso educativo que han surgido a partir de la descentralización de la educación básica iniciada en 1992.

A contracorriente de todas estas tendencias, la nueva centralización se materializa en la reforma del artículo constitucional tercero que confiere al Presidente de la República la facultad de determinar los contenidos de los programas de nivel básico; la creación de una dependencia única nacional certificadora de certificadores; la propuesta de un Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) que aplicaría un examen nacional a los estudiantes y maestros de educación básica, y el sistema de exámenes únicos a nivel nacional para la educación media superior y superior. Es decir, el Exani-I o examen nacional para el ingreso a la educación media superior; el Exani-II o examen nacional para el ingreso a la educación superior; el Exani-III para el ingreso al postgrado; el EGEL o Examen General de Egreso de Licenciatura y, en proyecto, un examen nacional de refrendo quinquenal para profesionistas en ejercicio. Todos estos son exámenes de opción múltiple diseñados y aplicados por un mismo organismo, el Ceneval, y cuyo uso es recomendado y presionado por la SEP y la ANUIES.

La idea de la uniformidad, del pensamiento único, del conocimiento que se va reflejando de espejo en espejo por la fuerza de la evaluación, adquiere así un valor en sí mismo que lo aleja de las necesidades regionales, de los procesos de conocimiento locales y de las necesidades y culturas de cada ámbito del país.

La autonomía universitaria, que en México surgió como una respuesta de los universitarios al intento del Estado por intervenir directamente en la vida institucional, constituyó durante años uno de los pocos y débiles baluartes contra los fuertes procesos de centralización y corporativismo en la educación en general y, de manera peculiar, en la superior. Paradójicamente, esa autonomía, que podría asumir hoy un papel crucial para determinar las necesidades regionales de conocimiento con independencia de los centros culturales y políticos del centro del país, sufre uno de los más profundos y fuertes embates a través de la ya descrita estructura de exámenes de ingreso y egreso que determinan (y mal) el conocimiento necesario para ingresar y egresar de las universidades. De hecho, los temarios de estos exámenes para cada profesión se están convirtiendo ya en el programa nacional único que deben tener como conocimiento básico e indispensable todos los programas profesionales del país. La evaluación es un poderoso instrumento para uniformizar los planes de estudio de las instituciones secundarias y de las de nivel superior.

Esta misma idea de uniformidad permea también programas gubernamentales como el PROMEP, el FOMES y otros semejantes. En ellos se condiciona la entrega de recursos indispensables para las instituciones a la adopción de las medidas y políticas centralmente determinadas para todas las instituciones del país. La clasificación de las carreras profesionales (prácticas, prácticas individualizadas, etc.) determina luego mecánicamente cuántos profesores y cuántos estudiantes debe haber por grupo y en cada carrera, y qué tareas de investigación y docencia deben desarrollar los docentes. Aún estas cuestiones tan concretas quedan ya fuera del alcance de la autonomía universitaria.

Se crea así un poderoso obstáculo a la creación de una fuerza de trabajo dotada de una visión creativa e independiente que tampoco abre paso a la educación que necesita un país que vive en la incertidumbre. La idea de profesionales clonados, semejantes unos a otros a lo largo y ancho del país, hace un flaco favor a la necesidad de recuperar desde cada región los elementos y necesidades únicas e incorporarlas al estudio de las profesiones y a la investigación. La generación de egresados creativos, conocedores del país y de su historia, y capaces de despertar dinámicas de participación, mejoramiento y soberanía desde abajo, es lo que puede llegar a impedir el paso a una globalización salvaje y depredadora.

El acuerdo para la educación superior mexicana asume un proyecto de país que carece de bases reales

La visión de país que surge del acuerdo entre la clase política del neoliberalismo y las cúpulas empresariales nacionales e internacionales refleja con gran fidelidad la idea del país de la modernidad, plenamente inserto en la globalización y a punto de lograr el bienestar para todos. Dentro de esa concepción, en el país

está avanzando rápidamente el sector moderno de la economía, y en unos cuantos años desplazará a las ocupaciones tradicionales.

“La revolución tecnológica” —decía en 1994 el entonces candidato Zedillo a la presidencia de la República— “subraya la importancia de la educación y la capacitación para los trabajadores. El avance tecnológico tiende a eliminar ocupaciones no calificadas y semicalificadas en todos los sectores productivos. Los nuevos puestos de trabajo requieren habilidades analíticas y destreza en el manejo de equipos automáticos o computarizados” (Zedillo, 1994: 15).

En consecuencia, señalaba más tarde en el Plan Nacional de Desarrollo, la educación tiene un papel muy importante: “Las condiciones de la sociedad actual demandan un impulso extraordinario a la educación media superior y superior. Para hacer más competitiva internacionalmente nuestra industria y nuestros servicios requerimos profesionistas y técnicos responsables que tengan una preparación que sea competitiva” (Poder Ejecutivo Federal, 1995-2000: 88).

Esta visión, donde México aparece como un país que marcha triunfante e inexorablemente hacia el bienestar y la modernidad de la globalización, una y otra vez, sobre todo desde 1994, ha sido descalificada por el creciente deterioro de las condiciones de vida de los mexicanos y por una resistencia que se expresa en movimientos sociales pero también en alzamientos guerrilleros.

El deterioro de las condiciones de vida comienza desde la década de los ‘80: de 1981 a 1996 se revierten todos los logros alcanzados en el período anterior de cincuenta años, y la pobreza en el país aumenta entre 16% y 20%. Se ha regresado, señala Boltvinik (2000), a los niveles de treinta años antes, la época de 1968. Pero la situación se recrudece durante el gobierno de Zedillo. Existen datos que muestran que de 1994 a 2000 la indigencia y la pobreza en el país tienen un aumento verdaderamente explosivo. “Entre 1994 y 1999 la pobreza de las 38 ciudades más grandes del país aumenta desde el 52,2% hasta el 68,4%, y la indigencia desde el 22,3% hasta el 38%” (Boltvinik, 2000: 28). Ya para 1998 se habían dado en el país levantamientos guerrilleros en casi diez estados de la República, y los movimientos sociales, particularmente en el ámbito educativo, se vuelven más radicales.

En México se ha generado un delgado estrato de prosperidad, mientras que la clase media se pauperiza y crece el número de aquellos en la pobreza y pobreza extrema. Sólo un delgado sector de la industria —unos cuantos cientos de firmas, de más de 120 mil que hay en el país— ha logrado insertarse en los circuitos mundiales de comercio. La industria mexicana está en crisis, y el empleo que se genera proviene sobre todo del esquema de industria “maquiladora” de trabajo manual intensivo, baja calificación y bajos salarios. Poco se hace por impulsar el mejoramiento del sector tradicional de producción agropecuaria e industrial, y la falta de perspectivas ha generalizado un comercio no regulado que está en franca expansión.

La concepción de la educación como mero instrumento de competitividad industrial se ha convertido en uno de los factores más directos e importantes de las políticas de restricción al crecimiento de la matrícula en las instituciones públicas. Un ejemplo no puede ser más ilustrativo: a finales de los '90 el Subsecretario de Educación Superior del gobierno de Zedillo (Reséndiz: 1998) anunciaba que la política de educación superior se regía a partir del diagnóstico de que, a semejanza de otros países, México necesitaba sólo alrededor de un 10% de la Población Económicamente Activa (PEA) dotada de educación superior, y que el resto debía ser capacitado como técnicos superiores, técnicos medios y operadores o técnicos básicos (Aboites, 2001b: primer capítulo). Debe tenerse en cuenta que un 10% de profesionistas en la PEA en México equivale a cerca de cuatro millones. Como se señalaba anteriormente, en el año 2000 México ya había alcanzado el nivel de 3,8 millones de egresados, es decir que, desde esta visión, la meta ya estaba prácticamente cumplida y a la educación superior sólo le restaba como tarea la de sustituir a los muertos y aportar el escaso número que fuera requiriendo el lento crecimiento de la PEA.

Aunque la ANUIES tiene una visión un tanto más dinámica sobre el asunto, su perspectiva no deja de ser fundamentalmente la misma: el único sentido de la educación superior es la competitividad internacional, no la respuesta a las necesidades amplias del país:

“La educación superior mexicana opera en un nuevo escenario de competencia mundial, que es más visible en el marco de los tratados comerciales como el TLCAN y la incorporación a organismos internacionales como la OCDE. La competencia entre universidades mexicanas y de otros países conlleva la necesidad de plantear programas de desarrollo de nuestras IES con base en indicadores y estándares internacionales” (ANUIES, 2000: 9).

El acuerdo empresarial-estatal de educación superior representa un retroceso para el propósito de crear un país de participación y democracia

El proyecto privatizador de desarrollo de la educación superior surge de un acuerdo cupular a principios de los '90, y esa impronta ya no lo abandona posteriormente. Una y otra vez se reitera esta característica en cada una de las iniciativas a lo largo de los '90. Desde la decisión de crear todo un nuevo subsistema de educación superior tecnológica que no fue consultada ni surge de algún decreto o norma legal aprobada por el Congreso, hasta el planteamiento de la evaluación y la constitución misma del Ceneval¹⁷, pasando por la definición de vinculación con la sociedad.

La tesis política fundamental que se construye a lo largo de los '90 va en el sentido de que el proyecto de renovación de la educación superior debe estar en manos de un grupo muy reducido –funcionarios y empresarios– dotado además, como se vio, de una visión sumamente sesgada de lo que debe ser el desarrollo del país.

Es por esa razón que diez años después del inicio de la construcción del acuerdo (1992) hoy esta tesis ya es parte integral del Programa Nacional Educativo del gobierno federal para la educación, y se materializa en la ya mencionada Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES). Un espacio de conducción a nivel nacional a cargo principalmente de funcionarios públicos y empresarios. Esta Coordinación representa, dice de manera eufemista y un tanto idílica la SEP del gobierno de Fox, la forma de “operar un nuevo esquema de planeación y coordinación de la educación superior (...) que armonice las acciones de gobiernos, instituciones y sociedad” (PNE, 1992: 197). La ANUIES, sin embargo, es mucho más precisa: en este órgano de conducción nacional de la educación superior estarán “la ANUIES y la FIMPES” (es decir, funcionarios de instituciones públicas y la representación del sector educativo comercial); “las instancias pertinentes del gobierno federal” (es decir, funcionarios gubernamentales), académicos y, también, representantes “del sector productivo” (es decir, empresarios) (ANUIES, 2000: 204). Y por si quedara alguna duda de la importancia que tendrá este organismo, debe tenerse en cuenta que se propone que la primera tarea de este renovado espacio sea la formulación, nada menos, que de “el Programa Nacional de Educación Superior 2001-2006” del gobierno federal, “integrando las aportaciones presentadas por la ANUIES en este documento” (ANUIES, 2000: 204).

Este esquema de conducción empresarial-gubernamental enajena a la educación superior de la propia sociedad. Porque esta cúpula formal y sus ámbitos informales de decisión a nivel institucional, local y nacional, sustituyen lo que debería ser un espacio social amplio de discusión y conducción de la educación superior. Ocupa el lugar que debería corresponder a un pequeño parlamento donde ciudadanos y organismos estén representados y estudien, discutan y acuerden los grandes lineamientos de política educativa superior.

La paradoja más grande de este planteamiento es que a partir de este pequeño espacio cupular, que hasta ahora no ha sido legalizado, se define entonces cuál es el papel que debe asumir la estructura –esa sí, legal– de órganos de representación popular también legales y las autoridades locales, estatales y nacionales. Así, en este organismo no tienen participación alguna los gobiernos de los estados, los congresos estatales, las instituciones de educación superior, sus órganos colegiados y sindicatos, y tampoco el Congreso de la Unión. Pero sí se les señalan tareas y marcos de funcionamiento. Así, el Congreso de la Unión sólo aparece en el planteamiento de educación superior como el encargado de aprobar una detallada agenda de modificaciones constitucionales y legales que son indispensables para fundamentar esta estructura vertical de ejercicio del poder en la educación superior (ANUIES, 2000: 206). Otros actores son prácticamente invisibles y –como los sindicatos universitarios– sólo aparecen de manera oblicua, como obstáculos cuya actividad debe contenerse (ANUIES, 2000: 206).

A los consejos y órganos colegiados universitarios, por ejemplo, se los redefine para esta nueva época simplemente como “complemento” de los directivos de las instituciones, y se plantea además acotar su campo de acción a cuestiones estrictamente “académicas” a fin de que no interfieran con la conducción de la institución (ANUIES, 2000: 184). Se establece además, perentoriamente, que debe modificarse el concepto de estabilidad laboral del personal académico y avanzar hacia una estabilidad “razonable” (ANUIES, 2000: 171). Se plantea el fin de la gratuidad y los aumentos de cuotas en las instituciones (ANUIES, 2000: 208-209), y se anticipan una serie de disposiciones verdaderamente alejadas de la realidad: por ejemplo, que todos los estudiantes del país deberán cursar al menos un semestre en otra institución, y que un 20% deberán hacerlo en el extranjero (ANUIES, 2000: 143 y 165); los estudiantes sólo tendrán un año de plazo para titularse una vez concluidos sus estudios (ANUIES, 2000: 176); y se establece que la vinculación con la sociedad debe ser definida casi unívocamente como relación con las empresas, con “el sector productivo” (ANUIES, 2000: 180-181).

Una universidad enraizada a su localidad, una universidad para la autonomía de pueblos indígenas y no indígenas, para las regiones, no puede ser construida burocrática y centralizadamente, y difícilmente pueda surgir de un esquema de conducción cupular como el descrito. A pesar de que el discurso de la ANUIES plantea una relación de la universidad con su entorno regional e insiste en la descentralización, esto aparece en forma tan burocrática y vertical que resulta una caricatura. Las regiones, por ejemplo, son respetadas porque pueden escoger de entre un menú ya preestablecido alguno de los seis tipos distintos de instituciones y de los cinco tipos diferentes de programas de enseñanza superior¹⁸, pero no pueden diseñar desde cero las instituciones que respondan a sus necesidades.

En contraste con esa tendencia, aquí se plantea que en la medida en que la universidad y, por extensión la educación superior, se constituya como un campo donde pueda consolidarse la participación y el ejercicio del poder de manera amplia, la sociedad contará con un polo sumamente importante para la construcción de una prosperidad que no quede restringida a sectores cada vez más reducidos de la sociedad. En ejercicio de su responsabilidad como espacio dedicado al conocimiento, ésta es una contribución que la universidad no puede dejar de hacer.

Epílogo

El intenso proceso de redefinición de actores a que da lugar el acuerdo originario Estado-empresarios, sin embargo, no se termina en sí mismo. A partir de los cambios tan radicales que supone ese acuerdo, están surgiendo otro tipo de interlocutores que, desde afuera del acuerdo cupular, están demostrando una renovada vitalidad histórica. La larga huelga estudiantil en la UNAM y sus antecedentes y secuelas están generando también otro ámbito que aparece sobrepuesto al

hasta aquí descrito. Estudiantes, padres de familia y, sin que sea todavía muy claro, un sindicalismo educativo y universitario distinto, están resistiendo y con eso también entran en un proceso de transformación. Sobre todo, a partir de los dilemas y contradicciones que genera este nuevo proyecto empresarial educativo que se construye a sus espaldas está surgiendo una creciente inquietud y toma de conciencia respecto del valor e implicancias que tiene la noción de lo público en la educación superior. La defensa de la educación pública no es vista ya como un recurso para mantener los feudos locales de burocracias y grupos de poder universitario, sino para darle espacio a lo que puede ser la única oportunidad que tiene la sociedad para recrearse y reconstruirse desde el conocimiento superior de manera amplia y desinteresada.

El movimiento de huelga estudiantil de la UNAM, por ejemplo, ha puesto de manifiesto cómo la creciente restricción del espacio de lo público en la educación superior afecta especialmente a grupos sociales populares, antes considerados objeto importante del desarrollo de la educación superior en México. La defensa de la educación pública se convierte así en la defensa del derecho a la educación y forma parte de las luchas por la sobrevivencia que sostienen grupos numerosos de jóvenes que se ven ante la perspectiva clara de la exclusión de la educación y de una perspectiva de bienestar. Pero antes de lo ocurrido en la UNAM hay un proceso que comienza por lo menos desde 1994, que se entrecruza con y alimenta claramente del levantamiento zapatista y que ya ha generado un escenario muy distinto al de principios de los '90.

Hoy la cuestión del alza o del establecimiento de colegiaturas en las instituciones públicas ha entrado en un prolongado receso. No sólo en la UNAM, sino en otras instituciones, los directivos consideran que ni siquiera el gobierno está interesado en generar nuevos conflictos a partir de este tipo de iniciativas.

Por otro lado, la conducción empresarial-gubernamental de la evaluación ha sufrido cuestionamientos importantes y ha tenido que dar marcha atrás en varios frentes. Así, como resultado del movimiento de la UNAM que rechazaba la participación del Ceneval en los exámenes de ingreso y egreso, el Rector de esta institución decidió suspender indefinidamente las relaciones con ese organismo. Y ya un año antes, la Universidad Autónoma Metropolitana había acordado "no utilizar sus exámenes (del Ceneval) en ninguna de sus modalidades" (Colegio Académico UAM, 1998), al tiempo que otras instituciones lo rechazaban también de antemano. Finalmente, a principios del año 2002 en México hay un fuerte debate sobre la conveniencia y, en su caso, las modalidades que deberá tener el mencionado Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE).

Poco a poco también a nivel social se vuelve más patente la contradicción profunda que significa abrir paso a una vinculación salvaje universidad-empresa. Las iniciativas concretas han resultado en generosos subsidios (recursos universitarios a muy bajo costo, como por ejemplo laboratorios, personal, imagen, etc.) a

corporaciones nacionales y transnacionales pero, sobre todo, ha significado el hecho de que la universidad pública se subordine a metas corporativas que van desde el simple mercantilismo del conocimiento hasta la conexión de universidades mexicanas con compañías que generan proyectos militares norteamericanos (Aboites, 1997). Se abre así paso a repensar de fondo el significado del concepto de vinculación universidad-sociedad.

Finalmente, como suele ocurrir en México, después de la traumática imagen de una universidad pública ocupada por fuerzas federales (manera en que terminó el movimiento estudiantil de 1999-2000), queda claro para sectores políticos del país la necesidad de ofrecer un proyecto alternativo de educación pública. Así, aunque no quede totalmente libre de contradicciones y ambigüedades, la reciente creación (2001) de una nueva universidad pública en la Ciudad de México a cargo del gobierno de esa entidad representa la primera materialización de un proyecto educativo distinto. Es una universidad pública completamente gratuita, con un planteamiento educativo amplio y creativo, y donde no hay más requisitos académicos de admisión que el haber concluido satisfactoriamente el ciclo escolar anterior. Es decir, tres rasgos que solos marcan una dirección muy distinta a la que ha imperado durante estos veinte años en la educación superior mexicana. En el a veces confuso marco de luchas y resistencias del ámbito educativo surgen así nuevos actores y nuevas políticas.

Bibliografía

- Aboites, Hugo 1997 *Viento del Norte. TLC y privatización de la educación superior en México* (México: UAM-Plaza y Valdés).
- Aboites, Hugo 2001[a] “A privatização da educação superior no México: novas e velhas realidades”, en *Universidades na penumbra. Neoliberalismo e reestruturação universitária* (Brasil: Cortez Editora-Clacso).
- Aboites, Hugo 2001[b] *El Dilema. La educación superior mexicana al comienzo del siglo* (México: UAM-UCLAT).
- ANUIES 1991 *Anuario Estadístico 1991. Licenciatura* (México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior).
- ANUIES 1999 *Anuario Estadístico 1999. Licenciatura* (México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior).
- ANUIES 2000 *La Educación Superior hacia el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo* (México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior).
- Boltvinik, Julio 2000 “Fox: el reto de la pobreza”, en *La Jornada* (México, D.F.) 7 de Julio.
- Boltvinik, Julio 2001 “Los ricos no pagan impuestos”, en *La Jornada* (México, D.F.) 12 de Octubre.
- Ceneval 1997 *Informe de Resultados 1996-1997* (México: Centro Nacional para la evaluación de la Educación Superior, A.C.).
- Colegio Académico UAM 1998 “Acuerdos de Colegio Académico correspondientes a la sesión número 203 (urgente) celebrada los días 8, 9, 15 y 16 de diciembre de 1998”, en *Semanario UAM* (México, D.F.) 11 de Enero.
- COPAES, 2001 “Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. Convocatoria para la acreditación de organismos acreditadores”, en *La Jornada* (México, D.F.) 20 de Mayo.
- Márquez Jiménez, Alejandro 1999 *El costo familiar y/o individual de la educación superior. Un estudio comparativo entre alumnos de la UIA y alumnos de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza* (México: UIA) Tesis de Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones (ANUIES).
- Muñoz García, H. y Suárez Zozaya, H. 1995 “Los que tienen educación superior”, en Muñoz García, H. y Rodríguez Gómez, R. *Escenarios para la universidad contemporánea* (México: UNAM-CESU).
- OECD 1996 *Education at a Glance. OECD Indicators* (Paris: Centre for Educational Research and Innovation).

Poder Ejecutivo Federal 1995-2000 *Plan Nacional de Desarrollo* (México D. F.).

PROMEP 2000 *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Perfil deseable del profesor* (México D.F.: Secretaría de Educación Pública) <http://sesic.sep.gob.mx/promep/index.htm>.

PROMEP 2001 “Reglas de operación. Programa de Mejoramiento del Profesorado”, en *Diario Oficial* (México D.F.: SEP) 16 Marzo.

Ramos, Jorge 2000 *El Universal* (México D.F.) 8 de Diciembre, en: www.eluniversal.com.mx

Reséndiz Núñez, Daniel 1998 “La vinculación universidades y empresas: un asunto de interés público y privado”, en *Revista Este País* (México D.F.) N° 88, Julio.

Rodríguez G., Roberto 1995 “Evolución reciente de la matrícula universitaria. Datos y reflexiones”, en Muñoz García, H. y R. Rodríguez Gómez (coords.) *Escenarios para la Universidad contemporánea* (México D.F.: UNAM-CESU).

Registro de Validez Oficial de Estudios RVOE 2000 “Acuerdo Número 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del tipo superior”, en *Diario Oficial de la Federación* (México D.F.) 10 de Julio.

SEP 2000 *Informe de Labores 1999-2000* (México D.F.: Secretaría de Educación Pública).

SEP 2001 *Programa Nacional de Educación 2001-2006* (México D.F.: Secretaría de Educación Pública).

UNAM 1997 *Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato, técnico en enfermería y licenciatura de la UNAM* (México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México) Cuadernos de Planeación Universitaria.

UNAM 1998 *Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato, técnico en enfermería y licenciatura de la UNAM* (México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México) Cuadernos de Planeación Universitaria.

Zedillo, Ernesto 1994 *Las políticas de bienestar* (México: Partido Revolucionario Institucional) Discursos de campaña, Serie Documentos.

Notas

1 La agenda de cambios fue elaborada por la directiva de lo que en los hechos es la asociación de rectores universitarios (ANUIES) durante 1998 y 1999 y sirvió de plataforma para que, al iniciar la presidencia de Vicente Fox (2000), este nombrara como Subsecretario de Educación Superior al dirigente principal de la ANUIES. De esta manera, los intereses del nuevo gobierno y de las dirigencias universitarias se funden a través de una agenda de cambios y la asunción del dirigente como funcionario federal. El viejo esquema corporativo utilizado durante décadas por el Estado mexicano para incorporar y subordinar a los sindicatos obreros. Este episodio fue reportado por la prensa en los siguientes términos: “[El Dr. Rubio Oca] aseguró que el trabajo en la subsecretaría que encabeza desde el lunes pasado será con base en el documento ‘La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo’, elaborado por la ANUIES el año pasado y que fue entregado a Fox en una reunión en Hermosillo, Sonora, en marzo del 2000, cuando era candidato presidencial. Julio Rubio Oca que fuera secretario general de la ANUIES hasta la semana pasada, dijo a los rectores que las líneas estratégicas han sido definidas por la ANUIES e incluso ya se encuentran incorporadas al Programa Educativo 2001-2006 del gobierno federal” (Ramos, 2000: www.eluniversal.com.mx).

2 Se habla en concreto del financiamiento público en general para todas las instituciones sin hacer diferencia alguna: un esquema “sustentado en criterios de desempeño (...) que garantice objetividad, transparencia y equidad en la *asignación de recursos públicos a las IES* y favorezca su consolidación e impulse el logro de altos niveles de calidad” (ANUIES, 2000: 209).

3 Se ha vuelto tradicional el argumento de que el Estado no tiene recursos suficientes para financiar el crecimiento de la educación superior. En los ‘80 fue la urgencia de la deuda externa; en los ‘90 ni siquiera se ofrece una explicación clara. Al viejo argumento de respuesta dado en los ‘80 (sí hay dinero para pagar la deuda a los bancos extranjeros, no para la educación del país) hay que añadir otros nuevos generados más recientemente. Es preferible invertir en educación que en rescates a las crisis de la banca privada (en los próximos años se deberán pagar más de 75 mil millones de dólares para salvar de la quiebra a la banca nacional, monto equivalente a tres veces el presupuesto global federal para educación). Pero, además, recientemente se ha demostrado (Boltvinik, 2001: 38) que con sólo gravar a los dos millones de familias del decil X de la población en la misma proporción que a los trabajadores y profesionistas, pueden obtenerse 528 mil millones de pesos (poco más de 52,8 mil millones de dólares) en recaudación. Eso significaría un aumento del 200% en el presupuesto educativo para el 2002 y para los años siguientes. Con eso solo, habría dinero duplicar la capacidad en todos los niveles. El des-

tino final de los recursos (o la resistencia a imponer impuestos a ciertos segmentos de la población) indica claramente que las finanzas son sólo una manifestación del cambio en las relaciones entre el Estado y las clases sociales. El costo de las nuevas relaciones ciertamente lo está pagando la educación. Es una situación claramente política, no de carencia de recursos.

4 Se dice que “en el 2006 se prevé alcanzar cerca de tres millones de alumnos y para el 2020 la matrícula se situaría entre cuatro y cinco millones” (ANUIES, 2000: 194). Si se tiene en cuenta que en esa cifra la ANUIES incluye la matrícula de normales, postgrado, educación técnica de dos años a nivel superior, y educación virtual, el aumento en realidad no superaría los niveles de crecimiento comunes en los ‘80, es decir, alrededor de un 40%.

5 Según la fuente que hemos venido utilizando (ANUIES, 2000: 228), la matrícula anual promedio durante los ‘80 fue de alrededor de 915 mil estudiantes, y durante esa década los egresados fueron 987,7 mil. Durante los ‘90 la matrícula promedio anual fue de cerca de 1,4 millones y el número de egresados fue de 1,6 millones. Aplicando esas mismas tasas a los datos del Cuadro 2 del escenario hipotético, la matrícula anual promedio en los ‘80 habría sido de cerca de 1,26 millones y, por tanto, habrían egresado cerca de 1,36 millones. Durante los ‘90 la matrícula anual promedio habría sido de 3,9 y habrían egresado 3,6 millones. A estas cifras debe agregarse el número de egresados anteriores a 1980, que es de 1,2 millones, estimado a partir de los datos que presentan Muñoz García y Suárez Zozaya (1995). De tal manera que si con la actual política de crecimiento restringido el total de egresados es de 3,8 millones, en la otra opción el número se habría elevado a 6,2 millones.

6 Según el Consejo Nacional de Población (citado por ANUIES, 2000: 219), en el 2000 existieron 41,7 millones en el rango de edad 24-64 años.

7 La ANUIES coloca a Estados Unidos y a Canadá como referencia natural para las metas mexicanas dada la participación de los tres países en el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) (ANUIES, 2000: 198). Sin embargo, y a pesar de que dice que “se pretende aproximarse a las tasas de matrícula de educación superior de Estados Unidos y Canadá y de los países más desarrollados de la OCDE”, es evidente que sólo retomando una política de ampliación decisiva de la matrícula es posible aproximarse a las proporciones de esos países.

8 El costo de la inscripción y colegiatura por persona en una institución privada en la Ciudad de México (2001) es de aproximadamente 450 dólares mensuales. Aplicando aquí la proporción encontrada por Márquez Jiménez (1999: 136), en el mejor de los casos los gastos de inscripción y colegiatura en una institución privada deben multiplicarse por 2,8 para estimar el total del gasto directo en educación (manutención, libros, transporte, etc., sin incluir el cos-

to de oportunidad). Esto significaría que una familia debe gastar aproximadamente 1.260 dólares mensuales en acudir a una escuela privada. Claramente, esto sólo es posible para una parte de las familias del decil IX, pues la educación privada de un hijo representaría para ellas la *mitad* de su ingreso promedio global. El mismo estudio muestra que para las familias de ingresos medios y bajos que acuden a una escuela pública prácticamente gratuita (UNAM) el costo (incluyendo gastos directos e indirectos debidos a la asistencia a la escuela y el costo de oportunidad) representa una proporción sumamente alta del ingreso familiar global: hasta un 75,7% (Márquez Jiménez, 1999: 136, Tabla 81). Para estas familias la asistencia a una escuela privada es prácticamente imposible, pues sólo el gasto de inscripción y colegiaturas representa un aumento del 60% en el costo global educativo (Márquez Jiménez, 1999: 136, Tabla 80). Para las familias que sí pueden enviar a un hijo a una institución privada, el costo total relativo al ingreso familiar es del 47,2%.

9 Las proyecciones de la población 20-24 años son de 9,8 millones en el año 2000, 10,1 millones en el 2005, y 10, 2 millones en el 2010 (ANUIES, 2000: 219).

10 En el Distrito Federal (Ciudad de México), por ejemplo, la cobertura es del 38,1 por ciento (ANUIES, 2000: 48) y aún así instituciones como la UNAM y la UAM rechazan a uno de cada tres aspirantes. En la UNAM (1998) solicitan ingreso 127,4 mil personas y son admitidas 41,5 mil (incluyendo pase reglamentado y admisión por concurso de selección) (UNAM, 1998: 23,73).

11 Señala el documento de la ANUIES que contiene el plan de la educación superior para el 2020: “todas las IES (instituciones de educación superior), principalmente las públicas, deberán establecer límites a la matrícula escolarizada en función de sus planes de desarrollo” (ANUIES, 2000: 198).

12 Por otro lado, cualquier iniciativa que intente rebasar el cinturón de hierro que la distribución del ingreso establece en torno a la educación privada necesariamente deberá pasar por el otorgamiento de recursos públicos a las instituciones privadas o a sus estudiantes, sea en forma de subsidios, becas, créditos o *vouchers* educativos. Es decir, deberá depender de nuevo del Estado, aunque por la vía de una relación privatizada. El aumento en los recursos requiere también que los propios encargados de la educación pública decidan exigirlo. Es notable que la ANUIES en este momento sólo está planteando un aumento de una décima en la participación del gasto en la educación superior en términos del PIB: pasar paulatinamente de cerca del 0,6 actual al 0,7 en el 2006 (ANUIES, 2000: 209).

13 No se requiere que la institución cuente siquiera con un solo profesor de tiempo completo para impartir las carreras (nivel licenciatura y maestría) clasificadas por la SEP como prácticas: enfermería y obstetricia, administración,

arquitectura, comunicación e información, trabajo social, comercio internacional, contaduría, derecho y ciencias jurídicas, finanzas y banca, ingenierías industriales, ingenierías textiles, odontología, optometría, carreras relacionadas con el diseño. En las carreras clasificadas como prácticas individualizadas (nivel licenciatura y maestría), 7% de los cursos deben ser impartidos por profesores de tiempo completo. Es decir: administración pública, artes, estudios relacionados con letras, estudios básicos relacionados con la computación y los sistemas. En las carreras consideradas como científico-prácticas (nivel de licenciatura) 12% de los cursos deben ser impartidos por profesores de tiempo completo. Es decir, los estudios relacionados con las ciencias agropecuarias, forestales, la ingeniería agroindustrial, la química agropecuaria, veterinaria y zootecnia, medicina, nutrición, química, ecología, actuaría, sociología y ciencias políticas, economía, psicología, ingeniería en biotecnología, ingeniería ambiental, ingeniería civil, ingeniería eléctrica, en control e instrumentación y procesos, en telecomunicaciones, en química, tecnología de alimentos. Y, finalmente, deben tener 30% de cursos impartidos por profesores de tiempo completo las carreras consideradas como científico-básicas (nivel de licenciatura y maestría): es decir, las biomédicas, biología, bioquímica, física, matemáticas, antropología y arqueología, educación y docencia, filosofía, historia (PROMEP, 2001: 21).

14 En 1991, en las instituciones privadas sólo el 12,2% de sus 23,5 mil académicos eran de tiempo completo mientras que en la educación pública la proporción era de más del doble: de 86 mil académicos casi una tercera parte, el 28,9%, era de tiempo completo (ANUIES, 1991: 292-293). Para 1999 la situación se había agravado: mientras que en las instituciones públicas el personal de tiempo completo ya representa el 37,2%, en las privadas la proporción ha descendido al 11,2% (ANUIES, 1999: 53,60). El RVOE se establece en 2001.

15 En el “perfil deseable del profesor” del Promep, a las instituciones públicas se les señala de entrada que “el grado preferente deseable *en todas las áreas y disciplinas es el doctorado*, ya que éste habilita para la plena realización de las funciones académicas sustantivas” (PROMEP, 2000:18. Nuestra cursiva). Sin embargo, condesciende y añade que si bien el doctorado es deseable, “el grado mínimo aceptable es el que cumple con la ‘regla de oro’ para la docencia (es decir, un grado superior al que se imparte). (...) Por ello, el grado *mínimo aceptable* en casi todos los casos es la maestría” (PROMEP, 2000: 18. Nuestra cursiva). Para las privadas, sin embargo, el “mínimo aceptable” se vuelve sólo preferente: “Poseer *preferentemente* un nivel académico superior a aquel en el que desempeñará sus funciones” (PROMEP, 2001: 21, nuestra cursiva).

16 Un ejemplo de los reactivos utilizados en estos exámenes para el ingreso: “Al que trato de amor, hallo diamante/ y soy diamante al que de amor me trata/ triunfante quiero ver al que me mata/ y mato a quien me quiere ver triun-

fante”. ¿Qué expresa el fragmento? a) burla; b) amistad; c) rencor; d) amor; e) incertidumbre”. Un ejemplo de reactivo utilizado para evaluar a los egresados de una carrera profesional (Veterinaria): “¿Qué especie de fauna silvestre es sensible a las enfermedades infectocontagiosas de los borregos domésticos?” a) Elefantes; b) Antílopes; c) Canguros; d) Tapires”.

17 El Ceneval es el ejemplo más claro de cómo se reproduce el esquema de conducción cupular funcionarios-empresarios. En su Asamblea de Asociados participan desde el Secretario de Educación Pública y varios subsecretarios y funcionarios de universidades junto con representantes de la FIMPES, organismo del sector educativo privado. En los consejos técnicos de este Centro, donde se diseñan y elaboran los exámenes de selección y egreso, aparecen al mismo tiempo que académicos y funcionarios de instituciones públicas y privadas, representantes del clero, de la Canacintra, Microsoft, IBM, y hasta la Asociación de Restauranteros y Alimentos Condimentados, ocupados en la definición de los criterios de evaluación de los estudiantes del país.

18 Las posibles instituciones son las IDUT, IDEL, IDLM, IDILM, IDILD, IIDP, cuyas siglas significan desde Institución de Docencia Universidad Tecnológica (IDUT) hasta Institución de Investigación y Docencia a nivel Postgrado (IIDP), pasando por instituciones dedicadas a la Licenciatura, Maestría, Doctorado. Los programas, por su parte, son Científico-Prácticos; Programas Prácticos Individualizados; Programas Prácticos; Programas Básicos y Programas Intermedios (ANUIES, 2000: 117-122).